



UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

TRABAJO FIN DE ESTUDIOS

Título

Percepciones de los maestros de Educación Infantil y
Primaria con relación a la evaluación en el aula

Autor/es

ALEJANDRO BAÑARES SÁENZ

Director/es

FERMÍN NAVARIDAS NALDA

Facultad

Escuela de Máster y Doctorado de la Universidad de La Rioja

Titulación

Máster Universitario en Intervención e Innovación Educativa

Departamento

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Curso académico

2019-20



Percepciones de los maestros de Educación Infantil y Primaria con relación a la evaluación en el aula, de ALEJANDRO BAÑARES SÁENZ

(publicada por la Universidad de La Rioja) se difunde bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported.

Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden solicitarse a los titulares del copyright.

© El autor, 2020

© Universidad de La Rioja, 2020

publicaciones.unirioja.es

E-mail: publicaciones@unirioja.es

Trabajo de Fin de Máster

**PERCEPCIONES DE LOS MAESTROS DE
EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA CON
RELACIÓN A LA EVALUACIÓN EN EL AULA**

Autor:

Alejandro Bañares Sáenz

Tutor: Fermín Navaridas Nalda

Máster:

Máster Universitario en Intervención e Innovación Educativa (256M)

Escuela de Máster y Doctorado



Curso académico 2019/20

ÍNDICE

Resumen	1
1. Introducción	3
1.1 Problema objeto de estudio y objetivosde la investigación	4
1.2 Marco Teórico	5
1.2.1 Clarificación conceptual	5
1.2.2 La evaluación en el Sistema Educativo	6
1.2.3 Líneas de investigación centradas en la evaluación	8
1.2.3.1 Tipos de evaluación.....	8
1.2.3.2 Conceptualización y evolución del feedback	10
1.2.3.3 Principios y utilización efectiva del feedback	11
1.2.4 Percepciones sobre la evaluación	13
1.2.4.1 Percepciones según las características individuales de los docentes	15
2. Material y Método	19
2.1Procedimiento de estudio.....	19
2.2 Fuentes Documentales: Estrategia de búsqueda.....	20
2.3 Criterios de selección: Fiabilidad y Validez de los artículos	21
3. Resultados y Discusión	23
4. Conclusiones.....	35
4.1 Conclusiones generales	35
4.2 Reflexiones finales y líneas de investigación futura	37
5. Referencias	41

RESUMEN

En los últimos años, las innovaciones educativas han abierto el camino hacia la adopción de un nuevo modelo de enseñanza cuyo principal objetivo es la mejora del aprendizaje de los educandos. Uno de los aspectos más importantes de dicho cambio de modelo es la evaluación, cuyas funciones se han tenido que reconsiderar. En este sentido, el objetivo fundamental del presente trabajo es el de conocer las percepciones generales del profesorado acerca de los fines últimos de la evaluación durante la actividad docente. Para el logro de dicho objetivo, se realiza una revisión teórica comentada de la bibliografía existente, respondiendo así a las cuestiones conceptuales, metodológicas y otras asociadas a la evaluación en el aula. Por su parte, los resultados indican de forma general que los tipos de evaluación que están orientados a la mejora del aprendizaje y que utilizan técnicas como el feedback tienen tanto mejores resultados educativos, como un mejor concepto entre los docentes. No obstante, esto no significa que tengan una mayor utilización, lo cual depende en gran medida de las características personales de dichos docentes. Por último, entre las conclusiones obtenidas destacan la importancia que se le da tanto desde el Sistema Educativo, como desde la comunidad científica y docente a la evaluación formativa, aunque a posteriori esto no se demuestre en la práctica. También, cabe destacar la cada vez más necesaria alfabetización evaluativa del profesorado.

Palabras Clave: evaluación, feedback, percepciones docentes y calidad del aprendizaje.

ABSTRACT

In recent years educational innovation has open a way in order to adopt a new model of teaching, which principal goal is to improve the students learning. One of the most important points of this model change are the assessment functions, which have been rethought. So the main goal of this theoretical review is to know which are the teachers perceptions of assessment. Therefore this is a theoretical review of the current bibliography whose objective is to answer some conceptual, methodological and evaluative questions. Otherwise results point out that the educational types which are oriented to improve the learning and use different methods like feedback, usually have better educational results and better teachers concept. However it doesn't means that this types are more used. Because the use depends of the teachers perceptions. Finally between the conclusions we have to stand out the importance which is given to formative assessment by the Education System and educational and scientific community. However this importance is not demonstrated in practise. In conclusion also is important to stand out the assessment literacy of teachers.

Keywords: assessment, feedback, teacher's perceptions and learning quality.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, son muchas las investigaciones que ponen el énfasis en la relevancia de la evaluación dentro del proceso educativo y que por ende buscan la mejora de la calidad educativa, como por ejemplo Bennett (2011) o Nicol y Macfarlane-Drick (2007). Estas últimas propuestas o teorías asocian la calidad educativa a el grado en que se dan los medios al alumno para construir su propio aprendizaje y conocimiento (Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez, 2020). Es en este punto donde se pone de manifiesto la relevancia de la evaluación dado su enorme potencial didáctico (Rodríguez y Salinas, 2020), sobre todo en la función de orientación, que tiene como fin último la autorregulación y control del propio aprendizaje.

A pesar de todo ello, y también de la atracción que puede suponer para el profesorado este nuevo enfoque educativo, los docentes siguen tomando como modelo de partida la evaluación sumativa a la hora de diseñar la evaluación en el aula. La cual se caracteriza fundamentalmente por la rendición de cuentas acerca del nivel de logro alcanzado por parte de los educandos con respecto al profesorado. En este sentido, varios autores como DeLuca, La Pointe-McEwan y Luhanga (2016) o Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez (2020) sostienen que la adopción de este nuevo modelo de evaluación viene fuertemente influenciado por las percepciones del profesorado sobre el tema y su formación en evaluación. De esta forma, las creencias o ideas que se forman los maestros vienen determinadas por aspectos como sus características personales, es decir, sexo, edad o experiencia docente. No obstante, a pesar de dichas características, los docentes perciben de una manera positiva la evaluación orientada a la formación o mejora del aprendizaje del alumnado, que utiliza recursos como el feedback. El cuál, según los autores (Hattie y Timperley, 2007), es la información proporcionada al alumno por parte de otro agente educativo y cuyo propósito es la autorregulación de los procesos de aprendizaje y del alumnado.

Por lo tanto, para conocer más de cerca esta serie de cuestiones, a lo largo del presente Trabajo de Fin de Máster se hace una clarificación conceptual de los términos básicos para tratar esta temática como son medir, calificar y

evaluar. Después, se conoce el estado actual de la cuestión, haciendo un repaso a la situación de la evaluación en el sistema educativo actual, sus finalidades y sus tipos. Más tarde, se hace una revisión de cuáles son las últimas líneas de investigación sobre el tema, es decir, de cómo debería estar realmente la situación. Y finalmente, se hará una investigación comparativa de las diferentes teorías expuestas y una prospectiva de trabajo en base a estas teorías.

Por último, como maestro comprometido con la búsqueda de la calidad de la educación para todos los estudiantes, este nuevo modelo de actividad evaluadora conforma el problema objeto de estudio de este Trabajo de Fin de Máster, despertando mi interés por conocer los aspectos que las últimas investigaciones educativas identifican como esenciales para mejorar la calidad del aprendizaje.

1.1 Problema objeto de estudio y objetivos de la investigación

De acuerdo con todo ello, y en lo referente al problema objeto de estudio de la presente revisión teórica, se puede vislumbrar que este se divide en dos cuestiones fundamentales para su desarrollo. Por ello, en primer lugar cabe preguntarse cuál es la percepción de los profesores de Educación Infantil y Educación Primaria con respecto al fin último de la evaluación en el contexto educativo. Además, se deben conocer cuáles son las percepciones y teorías expuestas por los diferentes autores que se consideran más adecuadas y por tanto prevalecen sobre las de los demás expertos.

Una vez concretado el problema objeto de estudio, se puede pasar a conocer los tres objetivos fundamentales de la investigación teórica, que son los siguientes:

- Conocer el estado de la cuestión en lo referente a la percepción de los profesores de Educación Infantil y Primaria sobre la finalidad de la evaluación.

- Establecer un análisis comparativo entre diferentes líneas de investigación sobre la evaluación identificando los factores determinantes.

-Elaborar propuestas de mejora y de investigación futura fundamentadas en el marco teórico revisado.

1.2 Marco Teórico

Para iniciar el marco teórico de esta revisión bibliográfica sobre las percepciones de los maestros acerca de la evaluación, se va a dar respuesta al primer objetivo propuesto. Este trata, como ya hemos visto en el apartado anterior, sobre el conocimiento del estado de la cuestión sobre de las percepciones de los profesores de Educación Infantil y Primaria en lo referente a la evaluación.

1.2.1 Clarificación conceptual

Antes de comenzar a entender la situación actual de la evaluación en la educación y las diferentes corrientes existentes, debemos tener claros los conceptos básicos de calificar, evaluar y medir.

Según la Real Academia Española de la Lengua (Real Academia Española, 2020), evaluar es "señalar el valor de algo". En su segunda acepción hace referencia a "estimar, apreciar y calcular el valor de algo". La tercera y última acepción hace referencia al ámbito educativo, pues sostiene que evaluar es "estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos". Así mismo, medir es "comparar una cantidad con su respectiva unidad, con el fin de averiguar cuántas veces la segunda está contenida en la primera". Por su parte, la tercera acepción dice que es "comparar algo no material con otra cosa". Por otro lado, calificar es "juzgar el grado de suficiencia o la insuficiencia de los conocimientos demostrados por un alumno u opositor en un examen o ejercicio".

Tras su definición puramente lingüística, parece oportuno adentrarse en su significado desde una perspectiva más académica y especializada en el ámbito que nos ocupa. Así en lo referente al término calificar, Alonso, Gil y Martínez (1996) sostienen que es la medición precisa y objetiva de los logros de unos parámetros alcanzados por parte del alumnado. De igual manera, Navaridas

(2019) considera la calificación como un juicio de valor sobre cada alumno, o valoración referida básicamente al rendimiento.

En lo respectivo al término evaluar, Cowan (2010) considera que es una habilidad cognitiva de capacidad superior indispensable para el aprendizaje a lo largo de la vida. En la misma línea de pensamiento, Álvarez (2011) sostiene que la evaluación es un ejercicio de aprendizaje que está marcado por la crítica, ya que se ha de presuponer que esta es una forma de aprendizaje porque desemboca en la adquisición de conocimiento. Por su parte, Navaridas (2019) propone una definición más amplia al decir que cuando se evalúa, se está comprobando un aprendizaje o una determinada situación sin que ello signifique necesariamente la adjudicación de una nota numérica (calificar). Y su importancia radica en que se puede utilizar para orientar al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje para así poder corregir los posibles fallos a tiempo. Además, la evaluación es la forma que estudiantes y profesores rinden cuentas con la sociedad ante el compromiso educativo por el servicio recibido.

En definitiva, la evaluación está estrechamente relacionada con los conceptos de medir o calificar, pero la diferencia fundamental radica en el uso, los fines y los recursos utilizados. Es decir, de dichos términos no se puede mejorar el aprendizaje, en cambio la evaluación sí que busca conseguir esa meta (Álvarez, 2011).

1.2.2 La evaluación en el Sistema Educativo

Una vez se ha reflexionado sobre el marco conceptual y terminológico de la evaluación, resulta interesante analizar la situación actual de la evaluación educativa a nivel legislativo en España. Para ello, comenzaremos haciendo referencia a la Ley que regula el actual Sistema Educativo en nuestro país, y para terminar, haremos una breve revisión sobre cómo es considerada la evaluación en el proyecto de ley para una nueva reforma educativa.

Respecto a la Ley 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (LOE), en su título VI, en los artículos 140 y 141, establece los fines que persigue la evaluación, los cuales son contribuir a la mejora de la calidad y la equidad, aumentar la eficacia del sistema educativo, orientar la política de educación y comprobar el

grado de adquisición del alumnado de los objetivos propuestos. En este mismo marco legal, se reconocen como ámbitos de evaluación los procesos de aprendizaje, los resultados obtenidos por el alumnado, los procesos educativos, la función de dirección de los centros, el funcionamiento de los mismos, la actividad del profesorado, la inspección y las administraciones educativas. Siendo de todos estos tipos la evaluación del proceso de aprendizaje de los educandos y la evaluación del proceso de enseñanza del profesorado los que influyen más directamente en el alumnado.

Por su parte, la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) es la que está vigente en la actualidad, pero únicamente modifica algunos artículos de la LOE. En el caso de la Comunidad Autónoma de La Rioja existe la Orden 29/2014, de 4 de diciembre, por la que se regula la evaluación del alumnado que cursa Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja. En su artículo 4 se especifica que esta será continua y global teniendo en cuenta el progreso del alumnado. La evaluación continua se llevará a cabo mediante la recogida permanente de información durante el proceso educativo. Además, dicha información proporcionada por la pertinente evaluación continua debe utilizarse para lograr mejoras tanto en el proceso educativo de los alumnos como en la consecución de unos resultados más satisfactorios. Por lo tanto, esta evaluación tiene también un carácter formativo. Por otra parte, no solo se atiende a la evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado, sino también a la evaluación de los procesos de enseñanza del profesorado. Para ello, esta misma Orden en su artículo 10 propone una serie de medidas o ítems a tener en cuenta, como son por ejemplo la adecuación de estrategias a un determinado contexto para lograr los objetivos, la individualización de la enseñanza o coordinación entre docentes y departamentos.

Por último, parece interesante avanzar la consideración de la evaluación en el Proyecto de Ley Orgánica por el que se Modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). En su artículo 20 establece que la evaluación tendrá un carácter continuo y global. Además, sostiene que al acabar el curso el docente comunicará mediante un informe el grado de

adquisición de las competencias por parte del alumnado, para así poder actuar sobre los aspectos más deficitarios.

1.2.3 Líneas de investigación centradas en la evaluación

Tras analizar las perspectivas referentes a la evaluación en el marco legal que regula nuestro Sistema Educativo, resulta de gran interés para el propósito de este trabajo realizar una revisión exhaustiva sobre las diferentes corrientes y líneas de investigación centradas en la evaluación de los centros educativos. Es decir, ¿cómo debería estar en la actualidad la evaluación en el contexto educativo? Pero antes, se hará un repaso a los tipos de evaluación y sus componentes.

1.2.3.1 Tipos de evaluación

En primer lugar, aparece la evaluación sumativa, que de acuerdo con lo expuesto por Scriven (citado en Bennett, 2011) es la que proporciona información para juzgar de forma general el valor de un determinado programa educativo. Por su parte, Bloom (citado en Bennett, 2011) sostiene que este tipo de evaluación es aquella que juzga los logros del educando al finalizar el programa establecido para el curso educativo. En definitiva, esta evaluación sumativa está orientada principalmente como una evaluación del aprendizaje y de forma secundaria como una evaluación para el aprendizaje. Esto se ve reflejado en que su principal propósito es documentar qué saben los estudiantes y qué saben hacer, mientras que el objetivo secundario es apoyar la mejora de el aprendizaje. En lo referente a las herramientas que utiliza, la evaluación sumativa usa tests no muy extensos y que en su interior poseen preguntas con un formato de respuesta corta (Bennett, 2011). López y Palacios (2012) definen de manera muy efectiva la evaluación sumativa como la evaluación única y final que está orientada a la calificación.

En segundo lugar encontramos la evaluación formativa, que de acuerdo con los preceptos de Nicol y Macfarlane-Drick (2007) es aquella cuya intención específica es generar una retroalimentación o feedback con el objetivo final de que repercuta en el aprendizaje y se produzca una mejora en el mismo. Este feedback es utilizado para dar la oportunidad al alumnado de poder

autorregular dicho aprendizaje, este se administra por parte del docente mostrándole al alumno sus debilidades y fortalezas, lo que le llevará a hacer las mejoras pertinentes. La autorregulación significa, según Pintrich y Zusho (citado en Nicol y Macfarlane-Drick, 2007), el grado en que los educandos pueden regular su propio pensamiento, comportamiento y motivación. Otra definición sostiene que la evaluación formativa es aquella que provee de feedback y correcciones en cada etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, su primer objetivo es que la tarea evaluativa sirva para el aprendizaje y de forma secundaria se utiliza como evaluación del aprendizaje. Además, investigaciones empíricas demuestran que este tipo de evaluación provoca notables ganancias a medio y largo plazo en lo referente al aprendizaje y autorregulación. No obstante, si se produce un mal ajuste a la realidad de las inferencias de las debilidades y fortalezas realizadas por el educando, el aprendizaje se puede ver afectado negativamente (Bennett, 2011). En su caso, Black, Harrison, Lee, Marshall y Wiliam (2005) definen la evaluación formativa como un proceso continuo e informal centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, está guiado por los docentes y debe tener cabida en el trabajo diario del aula. Siendo su objetivo la mejora personalizada del aprendizaje y su principal ámbito de desarrollo la cercana interrelación alumno-profesor. Por su parte, Carless, Joughin y Mok (2006) hacen un resumen de la definición de evaluación formativa reduciéndola a la evaluación orientada al aprendizaje.

De cara a los efectos de la utilización de la evaluación formativa, Black y Wiliam (1998) demostraron que los efectos de esta provocan la consecución de unos resultados positivos más importantes en los alumnos que la experimentaron que los del resto de métodos de evaluación. Estos resultados más positivos influyen también otros campos como el del comportamiento. Esto se ve gracias a que esta evaluación sobre todo ayuda a los alumnos que suelen obtener unos peores resultados, lo que se refleja en la mejora de su comportamiento. En consonancia, Sanmartí (2007) sostiene que hay que introducir a los educandos en la evaluación con el objetivo de darles medios, criterios y conocimientos para realizar la autoevaluación de su aprendizaje. Otra afirmación propone que la evaluación formativa es de suma importancia,

pues tiene un gran potencial que al usarla adecuadamente desemboca en unos avances y mejoras del aprendizaje que no alcanzan otras metodologías evaluativas (Knight, 2005).

No obstante, hay autores que sostienen que las evaluaciones tienen que acompañar la evaluación formativa para el aprendizaje con la evaluación sumativa para la certificación académica. Este mismo autor propone la llamada evaluación orientada al aprendizaje, que es aquella cuyo objetivo principal es el desarrollo del potencial productivo de los procesos de aprendizaje de los alumnos. Como él dice, "el lado bueno de la evaluación sumativa" puede también estimular apropiadamente el aprendizaje y el comportamiento. Este lado bueno es aquel que promueve un alto nivel cognitivo durante la duración de un módulo educativo. Y además, un buen diseño de este tipo de evaluación puede incluso asociarse con estrategias propias de otros tipos de evaluación como la formativa, por ejemplo el feedback entre compañeros, entre alumnos y profesores y la autoevaluación del alumnado. En definitiva, este modelo de utilización de la evaluación sumativa consiste en moldearla para poder enfocarla en cierto modo como si fuera formativa y así aprovechar las ventajas de ambas (Carless, 2015). En contraposición, Boud y Molloy (2013) dicen que la evaluación sumativa, comúnmente más utilizada en etapas superiores de la educación, puede provocar un severo deterioro en el feedback profesor-alumno. Esto se da porque el estatus del docente presente en el imaginario del educando le lleva a devaluar sus juicios sobre sus propias acciones de aprendizaje en favor del juicio y el punto de vista del profesor.

1.2.3.2 Conceptualización y evolución del feedback

Dentro de la ya explicada evaluación formativa encontramos un elemento clave que es el feedback. Este concepto hace referencia a la información sobre el estado del aprendizaje y la práctica del alumno con respecto a los objetivos preestablecidos (Nicol y Macfarlane-Drick, 2007). Otra definición dice que el feedback es la información proporcionada por un agente que permite al alumno darse cuenta de los aspectos de una determinada acción o conocimiento. Dicho agente puede ser un compañero, el maestro, la experiencia o uno mismo. En cualquier caso, la información proporcionada será diferente según

cuál sea el mismo, por ejemplo, un compañero puede sugerir una estrategia diferente para abordar un problema, un maestro puede corregir algún aspecto erróneo y un libro puede clarificar ideas (Hattie y Timperley, 2007). En este sentido, dentro del propio concepto de feedback, Nicol y Macfarlane-Drick (2007) proponen la existencia del feedback interno, que es aquel derivado de la comparación del progreso actual del alumno con los resultados esperados y deseados, que se relaciona con el tipo de feedback propio propuesto por los anteriores autores.

Los inicios de este concepto se remontan a la revolución industrial donde se pretendía retroalimentar a los motores o máquinas para que aprendieran de los defectos producidos en los productos (Bunch y Hellemans, 2004). De este plano industrial, la idea llegó a la biología al darse cuenta de que los organismos se adaptan al cambio aprendiendo de los errores y posteriormente cambiando las condiciones. Y por lo tanto, a mediados del siglo XX se dio el último paso de aplicar este concepto a la educación. Históricamente, la evaluación únicamente se utilizaba para retroalimentar a los alumnos si estos no se estaban ajustando a la consecución de los parámetros previamente establecidos. Esta evaluación externa evitaba la formación de la autorregulación del alumnado y por ende del feedback. Más tarde, este último apareció como una información que el profesor le da al alumno. De esta forma, igualmente el educando no podía hacer sus propios juicios sobre el proceso enseñanza-aprendizaje (Boud y Molloy, 2013). Pero ya en tiempos más recientes este concepto ha pasado del ya citado modo de proporcionar información al alumno sobre su proceso de aprendizaje a convertir al feedback en un proceso donde el educando tiene un papel activo que desarrollar, entendiendo al este como el protagonista de dicho aprendizaje en detrimento del docente (Dawson, Henderson, Mahoney, Phillips, Ryan, Boud y Molloy, 2019).

1.2.3.3 Principios y utilización efectiva del feedback

Una vez conocidas los tipos de evaluación y su evolución histórica, se puede hacer una revisión de diferentes autores sobre cuál es el uso adecuado y efectivo del feedback, y sus principios.

Según Hattie y Timperley (2007), el principal objetivo del feedback es reducir las diferencias entre el entendimiento sobre la forma de realizar una tarea, su realización y el resultado final. Para resolver este problema, un feedback que sea efectivo debe responder a tres preguntas fundamentales que deben ser formuladas tanto por estudiantes como por profesores. Estas son las siguientes: ¿A dónde voy?, o lo que es lo mismo, conocer cuáles son los objetivos, ¿Cómo voy?, es decir, saber qué hay que hacer para alcanzar esa meta, y ¿Qué es lo siguiente?, que se refiere a conocer qué acciones se deben llevar a cabo para mejorar la realización del proceso. Gracias a estas preguntas se conseguirá reducir las diferencias anteriormente planteadas. No obstante, siempre se debe tener en cuenta que las condiciones personales del individuo también tomarán partido en esa ecuación de la que se obtendrá un resultado que se ajuste mejor o peor a las expectativas iniciales.

En lo respectivo a la efectividad del feedback, estos mismos autores (Hattie y Timperley, 2007) demostraron con un estudio que este método de enseñanza a través de la retroalimentación es más efectivo que otros en los que se incluyen las alabanzas a los alumnos, las recompensas por acabar una tarea o los castigos. Los más efectivos se caracterizan por proveer a los alumnos de refuerzos y pistas que les ayuden a conseguir más fácilmente el objetivo requerido. Pero con este mismo objetivo de alcanzar la plena efectividad educativa del feedback, Tai, Ajjawi, Boud, Dawson y Panadero (2018) sostienen que no solo se deben hacer comentarios sobre el trabajo de los educandos, sino que además estos deben estar orientados a los juicios que hacen los propios estudiantes sobre el trabajo. Para continuar con la búsqueda de la deseada efectividad, Nicol y Macfarlane-Drick (2007) proponen siete principios básicos de un buen feedback que lleven a una adecuada autorregulación. Primero, hay que clarificar los aspectos iniciales como los objetivos y criterios para evaluar. Segundo, se debe facilitar el desarrollo de la autorregulación en el aprendizaje a través de la reflexión. Tercero, hay que darles a los alumnos información de alta calidad y fiable sobre su proceso de aprendizaje. Cuarto, se debe fomentar el diálogo entre profesores y alumnos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Quinto, se tiene que motivar y promover el autoestima de los educandos. Sexto, hay que darles oportunidades

de eliminar los espacios o agujeros entre las actuaciones iniciales sobre tareas determinadas y las deseadas. Y séptimo, que el feedback provea de información a los profesores que les sirva para adaptar e individualizar la forma de enseñar.

Para dilucidar lo que es un buen feedback y la búsqueda de sus formas más efectiva, Boud y Molloy (2013) comparan la utilización del mismo en dos tipos de modelos. El primero es el modelo de ingeniería, cuya principal premisa sostiene que la información sobre el trabajo que se ha realizado se les proporciona a los alumnos con el objetivo de influir en la calidad de los trabajos posteriores. Por lo tanto, como consecuencia a esta acción debe haber unas modificaciones en los resultados de los trabajos posteriores en la dirección requerida, porque si no, el feedback no habrá ocurrido. El segundo es el modelo sostenible, este se desmarca del primero en el sentido de que los alumnos pasan de ser seres absolutamente dependientes de una figura que les proporciona información sobre el proceso, a ser los protagonistas. Es decir, pasa de ser un mecanismo de control por parte de los docentes, a una herramienta de los alumnos para facilitar su aprendizaje. Esto se consigue a través del diálogo con los alumnos sobre el proceso con el que ellos toman conciencia y enseñándoles a autoevaluarse, entre otras medidas.

1.2.4 Percepciones sobre la evaluación

Tras haber conocido cómo debería ser utilizado teóricamente el feedback, se puede pasar a comprender cómo es utilizado en realidad y las percepciones de profesores y alumnado respecto al mismo, a través de diversas investigaciones.

Según Prieto y Contreras (2008), la práctica de la evaluación se ve fuertemente influenciada por las creencias que el docente tenga sobre ella, es decir, si un maestro cree que esta sirve para controlar, la utilizará con el único propósito de conseguir respuestas correctas por parte del alumnado. Mientras que si cree que la evaluación es un proceso que puede ayudar tanto al alumnado como a sí mismo para mejorar aprendizaje y enseñanza respectivamente, promoverá la comprensión y la participación en el aula.

Para ello Dawson *et al.* (2019) hicieron un estudio en el que comparaban las diferentes perspectivas o creencias de tanto profesores como alumnos sobre la utilización del feedback dentro de la evaluación como medio de aprendizaje. Los resultados esclarecieron que las impresiones sobre propósitos reales del feedback eran que este servía para, en primer lugar y con mucha diferencia con respecto al resto, justificar las calificaciones, seguido de detectar las fortalezas y debilidades, la mejora del aprendizaje y la mejora de las relaciones interpersonales. Por otro lado, en lo referente a cuáles son los elementos que hacen un feedback efectivo, los profesores respondieron en su mayoría que los aspectos de diseño del mismo, como la temporalización, el modo de utilización o las tareas interrelacionadas. Mientras que los estudiantes determinaron que lo más importante eran los comentarios basados en observaciones sobre el proceso, concretamente estos debían ser detallados, útiles y que tuvieran efectos positivos sobre el trabajo de los educandos. Otro estudio, realizado por Brown (2004), tras haber preguntado a 500 docentes sobre sus concepciones de la evaluación, sostiene que esta es entendida como un elemento importante tanto para el proceso enseñanza-aprendizaje de los educandos como para el entendimiento del funcionamiento del centro educativo. Por su parte, Vergara (2011) hace un selección de profesores para discernir sus creencias sobre la evaluación. Todos ellos determinaron que esta era un aspecto de vital importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dentro de esa importancia señalan elementos como la autoevaluación del alumnado. A modo de conclusión, están de acuerdo en señalar que la evaluación es un elemento para mejorar la práctica docente. Por último, en el estudio realizado por Martín, Mateos, Martínez, Cerví, Pecharromán y Villalón (2006) a maestros españoles de Educación Primaria, se encuentran diferencias según la experiencia de los mismos respecto a las consideraciones sobre evaluación. Por lo tanto, los profesores menos experimentados daban más importancia al papel activo del alumnado y a enfoques constructivos de la evaluación. Por otro lado, los más experimentados primaban el papel reproductivo de conocimiento y pasivo de los educandos y la utilización de la evaluación como un elemento registrador de logros. En general, muchos profesores creen en la importancia de poner en práctica una evaluación formativa que concluya en una mejora de los procesos seguidos por los alumnos que les llevan a la consecución de los logros

preestablecidos. No obstante, hay un problema, y es que de acuerdo con Sach (2012), los docentes ven esos aspectos positivos de dicho tipo de evaluación, sin embargo no ven claros algunos elementos específicos como por ejemplo el feedback entre alumnos. Esto significa que a pesar de ver la utilidad y el potencial de la evaluación formativa, los docentes no suelen llevarla a la práctica.

1.2.4.1 Percepciones según las características individuales de los docentes

Todos los aspectos sobre las percepciones generales de los docentes en lo referente a la evaluación vistos hasta ahora, llevan de forma inequívoca a conocer las diferencias de esas percepciones o impresiones según las características individuales de los profesores.

De acuerdo con el estudio de Carpintero *et al.* (2014), los profesores tienen concepciones diferentes de la evaluación dependiendo de su edad. De esta forma, los jóvenes que tienen menos de 40 años la ven como un elemento flexible, mientras que los docentes con más edad, es decir de más de 40 años, la conciben como un elemento rígido que pertenece únicamente a ver la consecución de logros del alumno. En lo referente al sexo, los resultados de este estudio apuntan a que los profesores hombres tienen una forma de ver la evaluación más tradicional, por su parte, las mujeres la ven como un elemento más integrador e individualizador. En este mismo, sentido Ndachilako (2015) demuestra en un estudio realizado a profesores en Tanzania, que son las docentes mujeres las que tienen una percepción de la evaluación más orientada a facilitar la posterior mejora o retroalimentación positiva, en cambio los hombres la suelen entender como un elemento que les ayuda a recoger marcas sobre determinados logros sin retroalimentación alguna dirigida a una posterior mejora. En contraposición a estos resultados, Brown (2004) en su estudio realizado a quinientos docentes neozelandeses, no descubre diferencias estadísticamente significativas en la forma de entender la evaluación de los docentes según sus características y contextos personales, como son por ejemplo el sexo, la edad, la formación o la experiencia del profesorado.

Pero si se analiza de manera específica la juventud o falta de experiencia como factor determinante a la hora de percibir el sentido de la evaluación, Tejedor (1998) hizo un estudio en el que los estudiantes universitarios determinaron que únicamente eran calificados a través de un examen memorístico y no evaluados como elemento que mejora el aprendizaje. Por su parte, López y Palacios (2012) realizaron un estudio donde se comprobó las impresiones de los estudiantes de último curso de magisterio, es decir, de los futuros docentes sobre los sistemas de evaluación de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. El análisis de estas percepciones de los estudiantes ayudan a comprender cuáles son las de sus docentes y por tanto cuáles llevan a cabo. En él, la mayoría de los estudiantes tienen la percepción de que la nota final viene únicamente del examen final. Esta creencia pone de manifiesto el grave problema existente en las aulas de educación superior. Por dos motivos, van contra la legislación vigente, que como ya se ha comprobado anteriormente promueve la evaluación continua y formativa. Y además, en el caso del grado de magisterio va igualmente en contra de las metodologías y usos de la evaluación que fomentan las asignaturas propuestas.

En última instancia, el estudio de Carpintero *et al.* (2014) comprueba cómo influye la formación como factor determinante de las percepciones sobre la evaluación. Pero antes, cabe destacar que estos profesores más formados suelen ejercer en etapas superiores de la educación. Estos asociaron el concepto de evaluación integral, es decir, la evaluación de varios aspectos actitudinales relacionados con el educando, a la evaluación formativa. No obstante, valoraban en menor medida los diferentes contextos y características individuales conduciéndolos inevitablemente a una evaluación tradicional. Por el contrario, los maestros con una formación media tienen más en cuenta estas características individuales y los contextos, lo que les lleva a una mayor individualización. Además, estos varían más la metodología utilizada. Otro estudio, observó en este sentido, que los docentes tienen diferentes percepciones según la formación que hayan recibido y por ende en la etapa en la que impartan clase (Cabaní y Torres, 2009).

De esta revisión realizada sobre las percepciones de la evaluación que tienen los docentes según sus diferentes características y contextos, se puede

incluso hacer una diferenciación por lugar de procedencia, y por ende por nivel de desarrollo y nivel sociocultural de la sociedad en la que viven las diferentes muestras de individuos. Porque como se demuestra, a menor nivel de desarrollo de un país, los profesores más perciben la evaluación como un aspecto que sirve únicamente para ver si los educandos han logrado un determinado objetivo.

2. MATERIAL Y MÉTODO

Tras haber realizado una revisión de la literatura científica en lo referente a las percepciones del profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria sobre la evaluación en el aula, se explica a continuación el material y el diseño metodológico utilizado con el fin de recabar la información necesaria para lograr los objetivos preestablecidos de esta revisión teórica. Para ello, se han seguido las indicaciones propuestas por Guirao-Goris, Olmedo y Ferrer (2008) y Merino-Trujillo (2011), los cuales sostienen que el proceso de revisión teórica comienza con un estudio minucioso, selectivo y crítico de la información elegida, para posteriormente darle coherencia y consistencia en un único ente.

2.1 Procedimiento de estudio

Para la realización de esta revisión, en primer lugar se ha hecho una documentación primaria con relación a la evaluación. Es decir, se han buscado y detallado adecuadamente las diferentes definiciones básicas y necesarias, para en base a ellas poder construir el resto de la revisión teórica, y así facilitar su entendimiento. A partir de ahí, se ha ido concretando nivel a nivel hasta llegar al punto específico de tratar las percepciones de los profesores de infantil y primaria sobre la evaluación.

Con el objetivo de encontrar los documentos que poseen la literatura científica relacionada con las perspectivas de los docentes respecto a la evaluación, se hizo una búsqueda de dicha bibliografía en ResearchGate y Google Académico utilizando, tanto en castellano como en inglés, los siguientes descriptores: evaluar, calificar, evaluación formativa, evaluación sumativa, percepciones de los profesores sobre la evaluación y feedback. Tras la búsqueda, los resultados de la misma fluctuaron entre 10 y 20 documentos aprovechables para la realización de esta revisión teórica. En este mismo sentido de búsqueda, se utilizaron igualmente bases de datos especializadas tanto en ciencia como en educación, como por ejemplo Dialnet y CSIC Bases de Datos. De la misma manera se usaron los descriptores anteriormente citados y se obtuvieron entre 200 y 900 resultados en total.

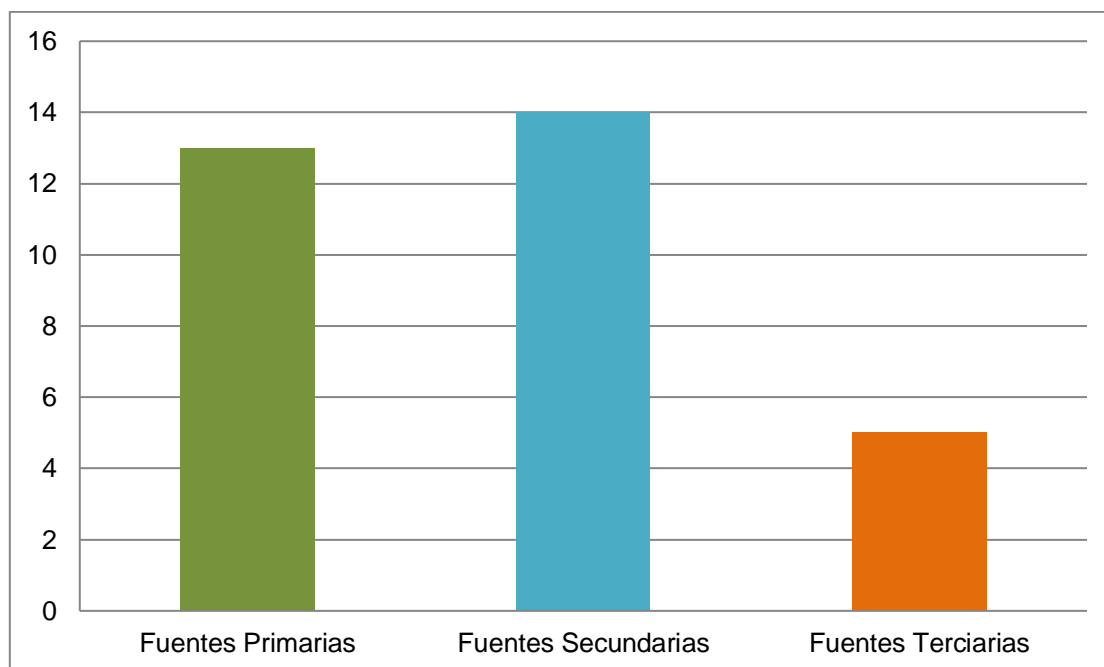
Acto seguido, para poder extraer la información y por ende para poder completar los distintos apartados, se revisaron numerosos artículos y libros de autores de renombre en la materia. Una vez seleccionado el documento adecuado, se vio en el índice los puntos que podían ser útiles para esta revisión y a continuación se sacó la información necesaria de dichos puntos. Para complementar esta técnica, también se buscaron palabras clave dentro de los propios escritos, como por ejemplo: evaluación formativa, sumativa, feedback o percepciones de los docentes, entre otras. Además, para complementar una búsqueda adecuada, se utilizaron documentos en inglés, porque la mayoría de los artículos y libros científicos de la actualidad están escritos en dicha lengua.

2.2 Fuentes Documentales: Estrategia de búsqueda

A la hora de seleccionar las fuentes se ha seguido el criterio marcado por Guirao-Goris *et al.* (2008) y Merino-Trujillo (2011). Estos autores configuran la división de las revisiones teóricas y de las investigaciones empíricas en tres grandes grupos, tal y como se muestra en la Figura 1. El primero es el de las fuentes de información primarias, es decir, aquellas que son los documentos originales sobre una determinada investigación y que, por tanto, proporcionan una información directa. Algunos de los documentos pertenecientes a este grupo que han sido consultados en esta revisión teórica son el de Black y Wiliam (1998), o el de Carless (2015). El segundo grupo es el de las fuentes de información secundarias. En él se agrupan todos los documentos que dan al autor una información descriptiva de las fuentes de información primarias y ayudan a localizar más fácilmente dichas fuentes. Ejemplos de artículos o documentos usados en esta revisión y pertenecientes a este grupo son el de Bennett (2011) y el de Boud y Molloy (2013). Y el último grupo es el de las fuentes terciarias, que sintetizan los documentos vistos en los grupos anteriores y sirven para hacer una investigación inicial cuando se desconoce un tema sobre el que se debe realizar un estudio. Normalmente, en él se incluyen las instituciones tanto públicas como privadas. Dichas instituciones consultadas son, por ejemplo, la Real Academia Española o la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de La Rioja para conocer la legislación vigente.

Figura 1

Distribución de los tipos de fuentes utilizados en la confección de la revisión teórica (Fuente: elaboración propia).



2.3 Criterios de selección: Fiabilidad y Validez de los artículos

En lo referente a la selección de los artículos concretos que han sido necesarios para la confección de este documento, Guirao-Goris *et al.* (2008) sostienen que su elección debe venir determinada por los objetivos que han sido ya expuestos. Es decir, estos documentos tratan de dar respuesta al conocimiento de la situación actual de la evaluación en las aulas según las percepciones de los profesores, facilitan la realización de un análisis comparativo entre los diferentes modos de ponerla en práctica y por último, ofrecen una base científica fiable desde la cual se puede hacer una prospectiva adecuada a través de la que se pueden plantear diferentes métodos o líneas de actuación futuras.

Pero además de dar respuesta a los objetivos preestablecidos, según Abad, Monistrol, Altarribas y Paredes (2003), los artículos y documentos seleccionados tienen que tener cierta calidad científica para poder dar credibilidad a la revisión a realizar. Para ello, se han tenido en cuenta diversos

aspectos de los documentos seleccionados como son el título, autores, resumen y los resultados. En lo referente al título, este debe ser válido y tiene que referirse al tema en cuestión o tratar alguno de sus ámbitos. Por su parte, los autores seleccionados tienen una alta credibilidad y una dilatada experiencia en la materia, que se demuestra gracias a la cantidad de artículos o trabajos publicados sobre la temática y las veces que han sido citados en otras revisiones teóricas o investigaciones empíricas, este es el caso por ejemplo de Paul Black y John Hattie. De forma adicional, se han consultado las páginas web sobre rankings de impacto JCR (Journal Citations Reports) y SJR (Scimago Journal & Country Rank) para asegurar dicha credibilidad de los autores, documentos y revistas referenciadas. Una vez conocidos estos dos aspectos de los documentos, se ha visto el resumen y si los resultados obtenidos durante la investigación eran aplicables o tenían la misma temática del caso de estudio que la revisión teórica en cuestión. Además, se tuvo en cuenta la fiabilidad y validez de los mismos. A nivel estadístico estos conceptos significan, según Prieto y Delgado (2010), la consistencia y estabilidad de los datos, es decir, que tras varias mediciones en un mismo contexto y de un mismo contenido los resultados o conclusiones no varíen demasiado, en el caso de la fiabilidad. Por su parte según estos mismos autores, la validez es la evaluación de la utilidad de una determinada prueba utilizada para medir un aspecto concreto. Por lo tanto los trabajos cuyos puntos anteriores han sido afirmativos o adecuados, han pasado al siguiente punto del procedimiento. Este se refiere a la lectura crítica del mismo, que según CASPe (2020) es el método gracias al cual se aumenta el entendimiento del proceso de lectura y la capacidad para desechar o admitir determinados documentos dependiendo de su calidad.

En resumen, el procedimiento para la selección de documentos referentes a investigaciones empíricas ha pasado por dar respuesta a tres preguntas fundamentales en lo respectivo a los resultados obtenidos en dichas investigaciones. La primera hace referencia a la validez, ya vista anteriormente, y se ve influenciada por la metodología llevada a cabo a lo largo del proceso empírico. La segunda, trata los resultados en sí, su precisión y su efecto. Y la tercera, sobre si son adecuados o aplicables en esta revisión.

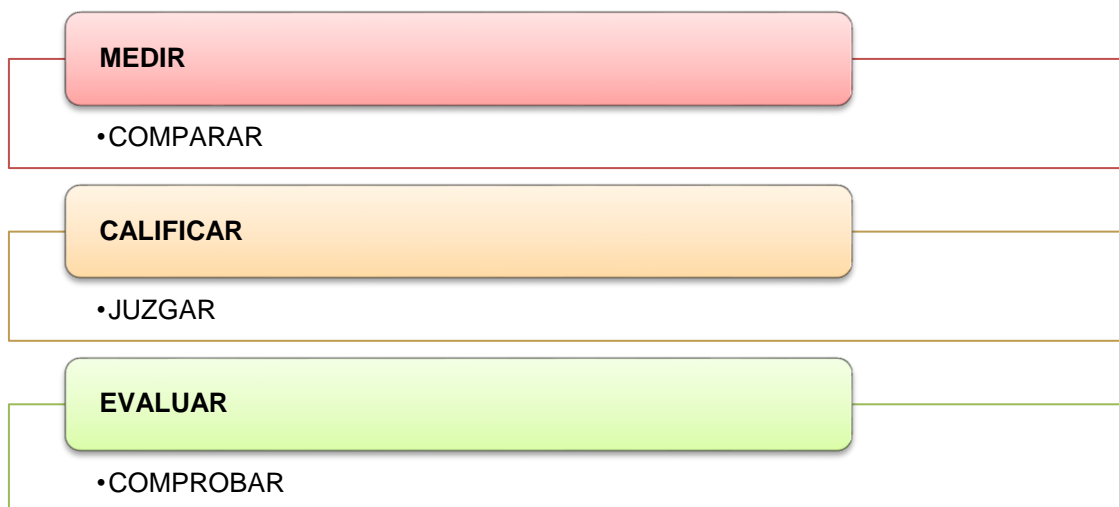
3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De acuerdo con el marco teórico desarrollado, y en sintonía con el segundo objetivo de investigación en este mismo trabajo, realizamos a continuación un ejercicio de síntesis integradora de los resultados más relevantes en la literatura especializada revisada y su discusión a partir de un análisis comparativo de los mismos.

Respecto al marco conceptual, acerca de la evaluación los autores revisados, como son Cowan (2010), Navaridas (2019) o RAE (2020), parecen estar de acuerdo sobre la significación de este concepto. De forma general, convienen en establecer que la evaluación es una capacidad superior e imprescindible del y para el aprendizaje, y por tanto se constata la necesidad de orientar la evaluación hacia un proceso de mejora del aprendizaje (Álvarez, 2011). En este mismo sentido, el término evaluar es identificado con el concepto de comprobar la adquisición de un determinado logro. Además, dicha comprobación crítica puede ser utilizada por parte de los docentes con intención de guiar al educando en su futuro proceso de enseñanza-aprendizaje. En definitiva, los autores anteriormente señalados indican que evaluar puede llegar a ser considerado una forma de aprendizaje por las repercusiones que tiene en dicho proceso. A diferencia de los términos de medir y calificar. Los cuales hacen referencia a comparar y juzgar respectivamente. Es decir, comparar un determinado valor con su unidad, en el caso de medir. Y juzgar la aptitud en una actividad específica o la adquisición de unos conocimientos, en el caso de calificar. Por lo tanto, tal y como se muestra en la Figura 2, estos tres términos aunque son cercanos dentro del ámbito educativo, no significan lo mismo.

Figura 2

Conceptualización de medir, calificar y evaluar (Fuente: elaboración propia).



Pasando al siguiente nivel de concreción, se encuentran los tipos de evaluación existentes en la actualidad contemplados por los autores. De forma general se conviene en determinar que existen dos grandes tipos que forman la base de la evaluación, tal y como se puede comprobar en la Figura 3.

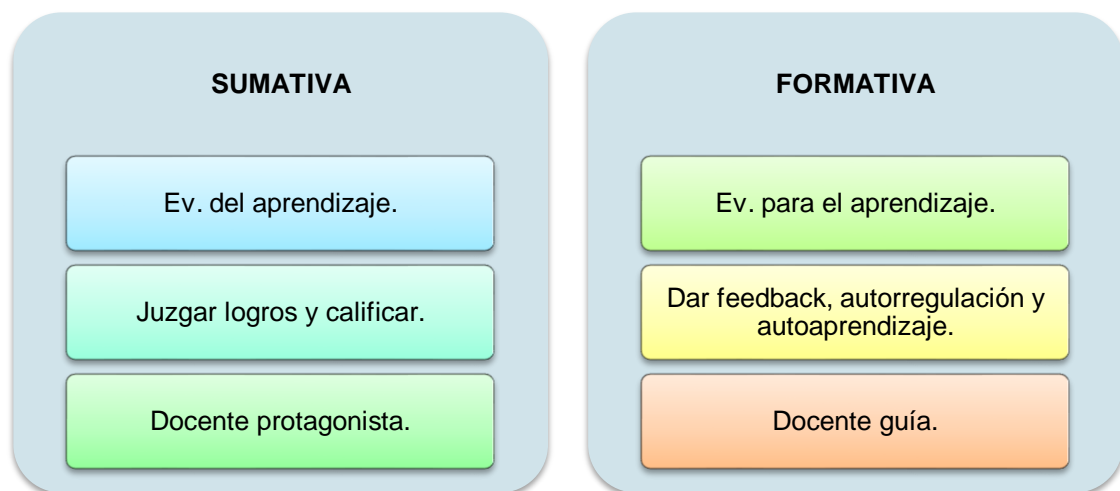
La primera es la evaluación sumativa. La cual, según Bennett (2011) o López y Palacios (2012), hace referencia a la evaluación del aprendizaje, pues juzga la consecución de unos determinados logros por parte del alumnado. Y esto lo hace, documentando qué saben y qué saben hacer los educandos. Dichos autores la sitúan como un elemento que sirve para juzgar, por lo tanto, se puede agrupar con la calificación de la cual juzgar era su sinónimo más próximo. En ella además, el docente es el protagonista. Un ejemplo de este tipo de evaluación son las realizadas al término del programa educativo del curso, para ello se suelen utilizar preguntas cortas.

El segundo tipo principal de evaluación, es la evaluación formativa. Expertos en la materia como Black *et al.* (2005), Nicol y Macfarlane-Drick (2007) o Carless *et al.* (2006) están de acuerdo en establecer que este tipo de evaluación es aquella que dota de una retroalimentación o feedback al alumno, para que posteriormente este pueda autorregularse tanto en lo referente a aspectos del proceso de aprendizaje como a su propio comportamiento. Y por ende, de dicha autorregulación llegarán las mejoras educativas a medio y largo

plazo. Además, en este tipo de evaluación el docente es un mero guía que le da medios al alumno para que este recorra con menor dificultad su propio camino. En definitiva, la evaluación formativa es la que está orientada al aprendizaje.

Figura 3

Principales tipos de evaluación y sus características más importantes(Fuente: elaboración propia).



En lo referente al aprovechamiento del potencial de uno de los dos tipos de evaluación, hay disparidad de opiniones sobre qué tipo es mejor utilizar, como se muestra en la Tabla 1. No obstante, la mayoría de los autores se decantan por la utilización de la evaluación formativa, como es el caso de Black y Wiliam (1998), Knight (2005) o Boud y Molloy (2013). Pues según dichos expertos, este tipo de metodología evaluativa es más completa, lo que conlleva una mejora del proceso de aprendizaje que jamás se alcanzaría con otro método evaluativo como puede ser la evaluación sumativa. Dichos avances se concretan, por ejemplo, en la mejora del comportamiento y la autorregulación al darles medios, a través del feedback, para tomar medidas en pro de la ya citada mejora. La evaluación sumativa, según diversos estudios, puede conllevar un deterioro de un elemento básico de la evaluación formativa como es el feedback, por la falta de relación profesor-alumno al no cuestionarse los designios del docente, esta situación se da sobre todo en etapas educativas superiores.

Por otro lado, se encuentran los autores que abogan por una combinación de ambos tipos de evaluación. Este es el caso de Carless (2015), según el cual, hay aspectos positivos de la evaluación sumativa que se pueden aprovechar, siempre y cuando estos sean usados en una colaboración estrecha con la evaluación formativa. Esta unión, que inequívocamente debe estar asociada a un diseño impecable, provoca que el potencial de la metodología formativa sea incluso aún superior.

Tabla 1

Relación de características de los tipos de evaluación y aportaciones de autores (Fuente: elaboración propia).

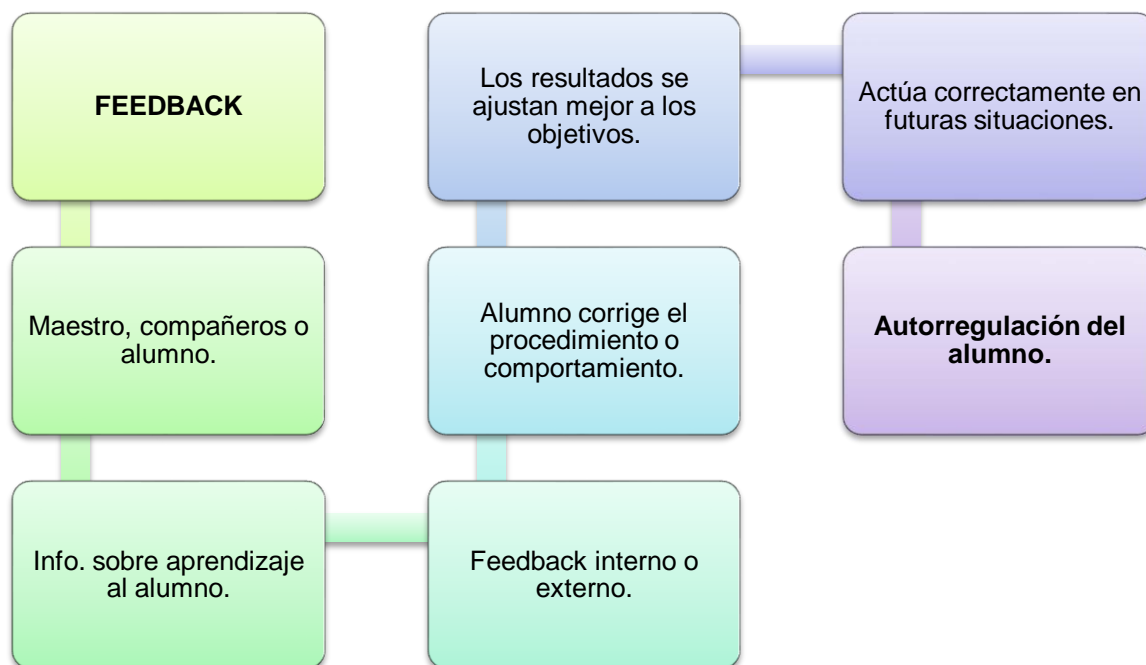
Evaluación	<i>Sumativa</i>	<i>Formativa</i>	<i>Sumativa y Formativa</i>
Autores		Black y Wiliam (1998), Knight (2005), Boud y Molloy (2013) y Sanmartí (2007).	Carless (2015)
Recursos metodológicos	-Juicio y calificación a través de un test.	-Feedback o retroalimentación.	-Feedback o retroalimentación. -Juicio y calificación a través de un test.
Docente	-Protagonista.	-Guía.	-Guía.
Ventajas	-Obtención de una calificación objetiva y global.	-Autorregulación y autoevaluación del aprendizaje y del comportamiento. -Mejora notable en alumnos con peores resultados. -Gran potencial de mejora a medio y largo plazo. -Individualización.	-Autorregulación y autoevaluación del aprendizaje y del comportamiento. -Obtención de una calificación objetiva y global. -Utilización de una evaluación formativa con los aspectos positivos de la formativa. -Individualización.
Inconvenientes	-Falta total de	-Es necesaria una	-Complicada planificación.

individualización	adecuada y	-Si se hace mal tiene efectos
-Sin efectos en el	laboriosa.	muy negativos.
aprendizaje.	implementación.	
	-Si se hace mal tiene	
	efectos muy	
	negativos.	

Como se ha expuesto anteriormente, dentro de la evaluación formativa existe un elemento fundamental sin el cual no tendría sentido poner en práctica esta metodología evaluativa. Este es el feedback o retroalimentación. En lo referente a su definición más básica, autores como Nicol y Macfarlane-Drick (2007), Hattie y Timperley (2007), o Dawson *et al.* (2019) sostienen que es simplemente la información sobre el estado del proceso de aprendizaje que se le da al educando. Pero, si se ahonda un poco más, se puede comprobar cómo este feedback ha evolucionado hasta ser una herramienta que convierte al alumno en el protagonista y centro del proceso de enseñanza-aprendizaje derivado de la evaluación formativa. Esto es así porque gracias a dicha información el alumno puede darse cuenta de los aspectos de una determinada tarea o procedimiento y corregir de forma autónoma sus acciones en pro de la consecución de los objetivos. Las últimas concepciones del feedback, añaden además, que el individuo que lo da al educando no tiene por qué ser únicamente el profesor, sino que puede ser también un compañero o la experiencia propia, como se puede comprobar en la Figura 4. Lo que lleva a la confección del llamado feedback interno y por ende a la autorregulación.

Figura 4

Etapas del proceso de feedback (Fuente: elaboración propia).



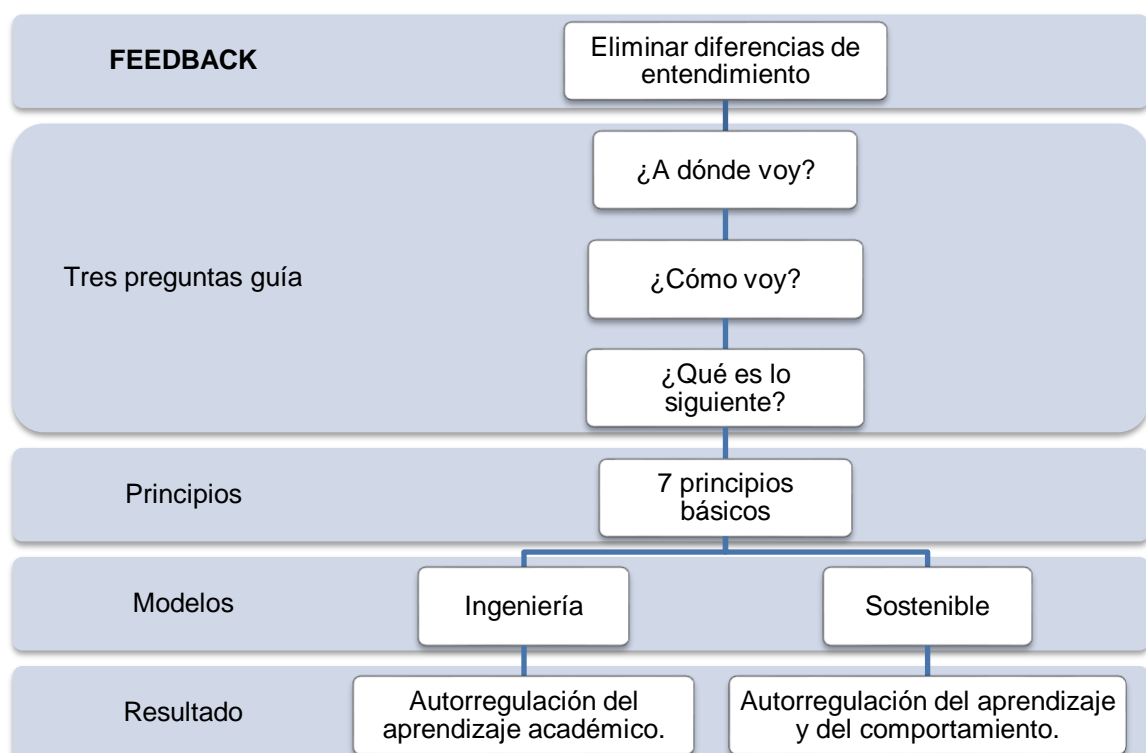
Por otro lado, de cara a la utilización adecuada del feedback, los expertos como Hattie y Timperley (2007), Tai *et al.* (2018) o Boud y Molloy (2013) proponen un objetivo inicial del mismo, este es la eliminación de las diferencias entre cómo el alumno entiende que debe realizar una tarea, cómo la realiza y el resultado final obtenido. Para ello, se contemplan tres cuestiones a valorar durante el proceso, que son: saber cuáles son los objetivos, qué hay que hacer para lograrlos y conocer las acciones que se deben llevar a cabo para lograr una mejora de dicho proceso. Además, se debe tener en cuenta que las características personales del individuo influyen en este transcurso, dificultándolo o facilitándolo. Por otro lado, estos autores proponen en sus investigaciones siete principios para la utilización efectiva del feedback, estas se resumen en clarificar las ideas y conceptos del proceso, la interrelación positiva, efectiva y fluida entre el docente y los alumnos, dar oportunidades para la autorregulación de los educandos y, por último, dar medios y pistas a los profesores para individualizar la enseñanza. Finalmente y como resultado de la experiencia, se exponen dos modelos de uso del feedback, tal y como

aparece en la Figura 5. El primero es el modelo de ingeniería, que al darle la información del proceso al alumno únicamente busca la consecución de unos mejores resultados. Mientras que el segundo que es el modelo de feedback sostenible, que entiende al educando como el centro y el protagonista del proceso. Ya que son ellos los que se autorregulan, se autoevalúan y en definitiva, llevan su aprendizaje a un nivel en el que no solo aprenden nuevos conocimientos, sino que también se educan para adaptar su comportamiento a diferentes situaciones y crecer como personas.

En conclusión, según las investigaciones de dichos expertos, el feedback es una herramienta extremadamente efectiva en lo referente al aprendizaje, por encima de otras metodologías utilizadas normalmente en la educación como son las recompensas o los castigos.

Figura 5

Relación de procesos, modelos y efectos del feedback (Fuente: elaboración propia).



En lo referente a las percepciones de los profesores sobre la concepción básica de la evaluación, la mayoría de los autores como Prieto y Contreras

(2008), Brown (2004) o Vergara (2011), a través de investigaciones teóricas, convienen en determinar que dicha evaluación está altamente influenciada por las creencias de los docentes, es decir, si estos piensan que sirve para controlar a los educandos, solo buscarán la consecución de contestaciones correctas con respecto a los aspectos teóricos o procedimentales. Por su parte, si creen que debe ser utilizada para ayudar a los agentes presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, buscarán la comprensión e implicación por parte del alumnado. Una vez se ha dejado clara esta base, dichos expertos comienzan a realizar investigaciones empíricas basándose en la importancia de las creencias de los docentes. Como consecuencia de los resultados de dichas investigaciones, se puede extraer que los docentes piensan que la evaluación es un aspecto muy importante que influye no solo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, sino también en el funcionamiento del centro educativo, tal y como se muestra en la Figura 6. Pero dentro de su rango de acción en dicho proceso, la evaluación es determinante en elementos como la autoevaluación de los educandos y en la mejora de la práctica docente. Por otro lado, también se tiene en cuenta en estos estudios la situación del feedback dentro de las percepciones de los docentes, puesto que es el elemento más característico y diferenciador de la evaluación formativa. Según dichas percepciones, los profesores creen que el servicio más importante para el que está destinado el feedback, como se puede ver en la Figura 7, es el de justificar las calificaciones, seguido de otros como dar a conocer a los alumnos sus fortalezas y debilidades o la mejora de las relaciones. Además, para la mejora del mismo los docentes piensan que el aspecto más importante que determina un buen feedback es el diseño, mientras que los alumnos consultados creen que es el comentario utilizado por el docente sobre lo vislumbrado en el procedimiento realizado.

Figura 6

Percepciones de los docentes sobre la evaluación, su influencia y consecuencias (Fuente: elaboración propia).

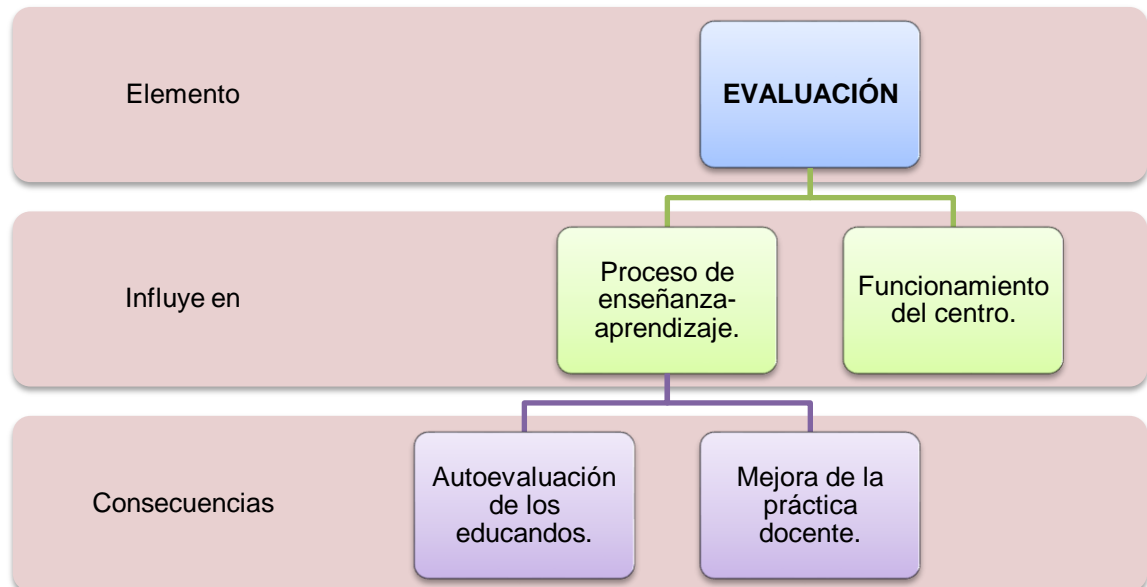
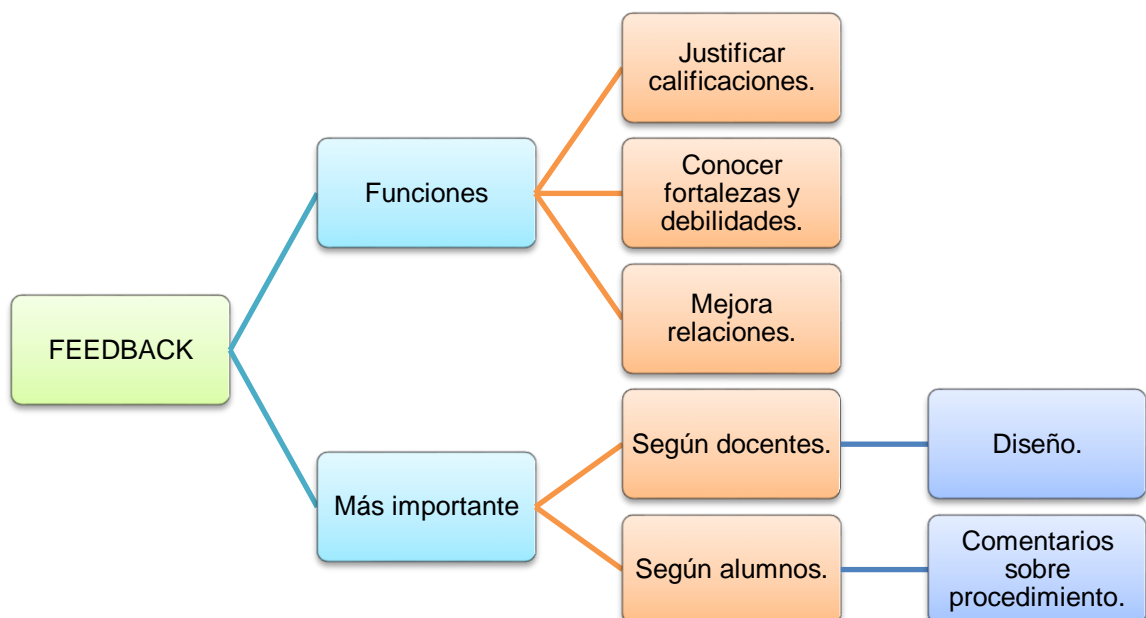


Figura 7

Percepciones sobre las funciones y aspectos más importantes del feedback (Fuente: elaboración propia).



Tras haber conocido las percepciones básicas sobre la evaluación de los profesores, se puede pasar a descubrir las percepciones según las

características de los docentes sobre aspectos más específicos, como son los tipos de metodologías evaluativas llevadas a cabo en sus aulas.

En este sentido, los autores especializados en la materia como Carpintero *et al.* (2014), Brown (2004), Tejedor (1998) o Cabaní y Torres (2009) no encuentran de forma general diferencias estadísticamente significativas. No obstante, sí que se diferencian varias características personales de los docentes que pueden influir en su manera de entender la evaluación. La primera es la edad, según la cual los profesores más jóvenes entienden la evaluación como un elemento flexible que puede variar y adaptarse, mientras que los docentes con una edad más avanzada la ven como un elemento verificador de la consecución de unos determinados logros por parte del alumnado. El segundo aspecto a tener en cuenta es el sexo, tal y como se muestra en la Tabla 2. De acuerdo con los resultados, las mujeres ven la evaluación como un aspecto integrador e individualizador de los educandos que facilita una mejora posterior a través de la retroalimentación o feedback. Por otro lado, los hombres hacen uso de una perspectiva más tradicional de la misma, utilizándola fundamentalmente para registrar la consecución de unos logros y sin consecuencias positivas a posteriori sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. El tercer elemento es la experiencia de los docentes que está estrechamente relacionado con la edad. Por lo tanto, los que tienen una menor experiencia tienden a utilizar enfoques evaluativos más constructivos dando al alumno un papel más activo. Mientras que los más experimentados la ven, como ya se ha visto anteriormente en la edad, como un elemento para registrar logros. Y el cuarto y último aspecto que influye y que debemos tener en cuenta es la formación del profesorado. De esta manera, los profesores con una formación académica alta en materias específicas suelen optar por una evaluación más tradicional que iguale a todos los alumnos, no obstante esto lo hacen sin tener en cuenta sus características personales y contextos. Mientras que los profesores con una formación media están más abiertos a facilitar y comprender estas situaciones personales, fomentando así la individualización de la evaluación y por ende de la educación en general. Normalmente, este último punto está estrechamente relacionado con la etapa en la que se imparte clase, lo cual deriva en una serie de problemas en la

educación superior como por ejemplo: la falta de individualización de la evaluación, ya que son los profesores de dichas etapas los que mayor formación suelen tener. No obstante, de forma general la evaluación formativa es valorada positivamente por los docentes, no siendo así algunos de sus aspectos como el feedback entre alumnos.

Tabla 2

Percepciones de los docentes sobre la evaluación según sus individualidades (Fuente: elaboración propia).

	Características de los docentes	Tipo de evaluación	de Características y funciones
Edad	-Menos de 40 años.	Formativa- Constructivista	-Flexible. -Adaptable.
	-Más de 40 años.	Sumativa- Tradicional	-Papel activo del alumno. -Verificar la consecución de los logros.
Sexo	-Varón	Sumativa- Tradicional	-Registrar la consecución de logros.
	-Mujer	Formativa- Constructivista	-Integración e individualización. -Mejora a través del feedback.
Experiencia	-Mayor	Sumativa- Tradicional	-Registrar la consecución de logros.
	-Menor	Formativa- Constructivista	-Flexible. -Adaptable. -Papel activo del alumno. -Individualización.
Formación	-Alta	Sumativa- Tradicional	-No se tienen en cuenta individualidades. -Registrar la consecución de logros.

-Media	Formativa- Constructivista	-Individualización. -Flexible. -Adaptable. -Papel activo del alumno.
--------	-------------------------------	---

4. CONCLUSIONES

Para finalizar, y sobre la base de los resultados obtenidos en el presente trabajo de revisión, señalamos a continuación las conclusiones generales extraídas. A modo de reflexión final que abre nuevas posibilidades de investigación futura o prospectiva para la mejora de la actividad evaluadora en las aulas de Educación Infantil y Primaria.

4.1 Conclusiones generales

En términos generales, podemos llegar a concluir sobre la base de los resultados aportados por la investigación educativa, que la evaluación ha cambiado de cariz para adquirir un carácter más formativo. Es decir, que su fin último en los centros educativos pasa de ser la mera calificación de una tarea o actividad, a una comprobación no solo del resultado, sino también del proceso. Además, dicha comprobación puede estar acompañada por el feedback, que suele tomar la forma de un comentario expresado por el docente, o por otro agente educativo, y que tiene el objetivo de que el educando realice las modificaciones pertinentes en el proceso. Dado este procedimiento, podemos afirmar sin lugar a dudas que este carácter formativo pretende la mejora del aprendizaje. En este mismo sentido, a nivel legislativo se le da una gran importancia a la evaluación formativa, poniendo siempre la mejora del aprendizaje como el objetivo y propósito de la evaluación. No obstante, no da explicaciones detalladas de cómo se debe implementar en el ámbito educativo, sino que lo deja a la libre elección del profesorado, ya que forma parte de la autonomía docente del mismo. Por otro lado, se concretan además, otros aspectos como la continuidad y globalidad de la evaluación.

En lo referente al feedback o retroalimentación, este es uno de los puntos o recursos metodológicos más importantes de la evaluación formativa, por no decir el que más. Ya que gracias a él, se facilita la mejora del aprendizaje, la autorregulación y en definitiva el control del proceso. No obstante, es una herramienta que hay que utilizar conociendo plenamente las características y necesidades del mismo para una buena implementación. Porque en caso contrario, puede suponer una pérdida de tiempo, y por ende ser

contraproducente, sin contar que un mal ajuste del mismo puede tener consecuencias fatales en el futuro aprendizaje. Las pautas para su puesta en práctica son las expuestas a continuación. En primer lugar se deben aclarar los objetivos y criterios que se tendrán en cuenta en la evaluación, además, se tiene que facilitar el desarrollo del sentido crítico y la reflexión. En lo referente a los comentarios realizados, estos deben incluir información fiable y de calidad sobre los procesos llevados a cabo, fomentando a la vez el diálogo entre profesorado y alumnado. En dicho diálogo, además, los docentes tienen que motivar y mejorar el autoestima de los alumnos. Y por último, el feedback debe servir para favorecer la individualización de la enseñanza. Todas estas pautas tienen que estar acompañadas por la inmediatez de aplicación del feedback para favorecer la relación cognitiva por parte del estudiante del procedimiento llevado a cabo con el ideal de realización propuesto por los comentarios del docente.

En lo respectivo a las percepciones del profesorado de Educación Infantil y Primaria sobre la evaluación, ha quedado de manifiesto que a nivel teórico tienen en buena estima la evaluación formativa y sus objetivos. No obstante, a nivel práctico no la suelen llevar a cabo en sus propias aulas, favoreciendo así la evaluación sumativa. Sus razones se basan fundamentalmente en la difícil implementación inicial que conlleva pérdidas de un tiempo que suele escasear y en que si se realiza un mal ajuste de sus recursos metodológicos, este puede tener consecuencias muy negativas en el aprendizaje.

De cara a determinar cómo las características personales pueden influenciar la puesta en práctica de un tipo de evaluación u otro, las investigaciones son contradictorias. Por lo tanto, de forma general no podemos confirmar esta conclusión. No obstante, las percepciones a veces sí que modelan su utilización. En este sentido, podemos ver cómo los resultados de las investigaciones cambian en función de los contextos en los que se ha desarrollado dicha investigación, como por ejemplo cuanto menor es el nivel de desarrollo socioeconómico de una sociedad, lo cual suele estar asociado a determinados lugares geográficos, sí que existen diferencias. Estas diferencias de percepciones según las características personales toman el siguiente patrón, si un docente es mujer, de menos de 40 años, con poca experiencia y

con una formación académica media tenderá más a la utilización de una evaluación formativa que busque la mejora del aprendizaje. Mientras que si el docente es hombre, de más de 40 años, con mucha experiencia y con una formación académica alta en una determinada materia, es más probable que la evaluación utilizada por el mismo busque únicamente la comprobación de adquisición de unos determinados logros, es decir, que tenga un carácter sumativo. En este sentido, la edad y la mayor experiencia docente están estrechamente relacionadas con el modelo de evaluación de referencia que imperaba en el momento en que dichos docentes recibieron su formación académica sobre el tema. Por otra parte, como hemos apuntado anteriormente, las zonas geográficas en las que los profesores imparten clase pueden acentuar la utilización de un tipo u otro de evaluación, ya que es un aspecto fuertemente relacionado con la formación académica básica.

En definitiva, queda de manifiesto la necesidad de implementar de forma general y afianzar una evaluación formativa basada en el uso del feedback que desemboque en la consecución de la autorregulación por parte del alumnado de sus procesos de comportamiento y de aprendizaje.

4.2 Reflexiones finales y líneas de investigación futura

En sintonía con el tercer objetivo del Trabajo de Fin Máster, pasamos a continuación a formular propuestas de mejora, además en este punto se concluye con una serie de recomendaciones que consideramos necesarias dada la situación actual de la evaluación.

En primer lugar y vistas las conclusiones generales, podemos afirmar que se hace imprescindible una alfabetización evaluativa del profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria. A través de dicha alfabetización, se instruirán en los diferentes tipos de evaluación existentes, sus consecuencias y su modo de implementación. De esta forma, los docentes podrán adaptarla a las individualidades de su aula de una manera eficiente, lo que conlleva la eliminación de las barreras o inconvenientes anteriormente expresados, como por ejemplo el tiempo, de cara a la utilización de la evaluación formativa.

Además, esto ayudará a cumplir con lo establecido por la legislación vigente, que concreta que la evaluación debe tener un carácter formativo.

En segundo lugar, podemos concluir que los dos tipos principales de evaluación no son excluyentes, es decir, se pueden aprovechar tanto las ventajas de la evaluación sumativa como las de la formativa haciéndolas complementarias, y de esta forma aprovechar el gran potencial de ambas en un único modelo de evaluación. En dicho modelo, el protagonismo lo debe adquirir la evaluación formativa, tanto en lo referente al propósito de mejora del aprendizaje y no solo la consecución de mejores resultados, como en los recursos utilizados, véase por ejemplo el feedback. Pero además, se deben incluir las características positivas de la evaluación sumativa, como son por ejemplo las comprobaciones puntuales al final de cada trimestre, para así adquirir una imagen global y objetiva de la evaluación.

Por otro lado, a continuación se concretan las líneas de investigación futuras en las que se considera que es necesario profundizar tras la finalización del presente Trabajo de Fin de Máster.

Pese a la gran importancia que tiene la evaluación dentro de la educación, y por ende del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la actualidad no se explota todo su potencial, por ello de cara a un tratamiento futuro del tema creo que es necesaria la realización de una investigación empírica que traspase las fronteras de la presente investigación de la bibliografía teórica. Pues gracias a ella se podría conocer de primera mano cuál es la situación de la evaluación en el Sistema Educativo y en qué grado afectan o influyen las percepciones de los docentes en lo referente al desarrollo de esta parte fundamental de su labor profesional. En este sentido y una vez realizada dicha investigación empírica, las administraciones educativas se deberían preocupar por los posibles resultados. Con el fin último de buscar y proporcionar medios y recursos a centros y maestros para reconducir esta situación. Formando la parte más importante de dichos medios y recursos la formación laboral.

Otro tipo de investigación prospectiva que se podría hacer una vez conocidos los resultados del presente documento, es aquella que tenga como objetivo principal la indagación en las metodologías utilizadas por el

profesorado y cómo las percepciones iniciales de los docentes afectan a las mismas. Este podría ser un trabajo posterior, ya que la metodología utilizada en las aulas está estrechamente unida al modo de proceder durante la realización de la evaluación, por ejemplo mediante la utilización del feedback a través de comentarios. Conociendo de esta forma, si se busca el aprendizaje autónomo de los educandos ayudados por la guía docente, o si por el contrario se busca la pura transmisión y reproducción de conocimiento sin que se produzcan descubrimientos y por tanto un aprendizaje significativo y constructivo.

En definitiva, es natural que las percepciones sobre la evaluación de los profesores de Educación Infantil y Primaria influyan en la forma de entender ésta y, por ende, de entender todo el proceso educativo. No obstante, creo firmemente que deberíamos orientarnos hacia una utilización formativa de la evaluación. Porque así, de esta forma estaríamos cumpliendo a través de la evaluación el fin último de la educación que es la formación y preparación de los niños para la futura vida adulta en sociedad.

Maurice Debesse: **"La educación no crea al ser humano, le ayuda a crearse a sí mismo"** (Sarramona, 1991).

5. REFERENCIAS

- Abad, E., Monistrol, O., Altarribas, E. y Paredes, A. (2003). Lectura crítica de la literatura científica. *Enferm Clin*, 13(1), 32-40.
- Alonso, M., Gil, D. y Martínez-Torregrosa, J. (1996). Evaluar no es calificar. La evaluación y la calificación en una enseñanza constructiva de las ciencias. *Revista Investigación en la Escuela*, 30, 15-26.
- Álvarez, J. M. (2011). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Ediciones Morata, SL.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 18(1), 5-25.
- Black, P. y Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment*. London: King's College London School of Education.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. y Wiliam, D. (2005). *Assessment for Learning: Putting it into Practice*. Buckingham: OUP.
- Boud, D. y Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38, 6, 698-712. DOI: 10.1080/02602938.2012.691462
- Brown, G. T. L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education*, vol. 11, n. 3, 301-318.
- Bunch, B. y Hellemans, A. (2004). *The History of Science and Technology: a browser's guide to the great discoveries, inventions, and the people who made them, from the dawn of time to today.*, Boston, Houghton Mifflin Harcourt.
- Cabaní, M. L. P. y Torres, M. R. C. (2009). La evaluación del aprendizaje en la educación secundaria: Análisis de un proceso de cambio. *Límite: revista de filosofía y psicología*, (19), 93-126.
- Carless, D. (2015). Exploring learning-oriented assessment processess. *In Higher Education*, 69, 963-976. DOI: 10.1007/s10734-014-9816-z

- Carless, D., Joughin, G. y Mok, M. M. C. (2006). Learning-oriented Assessment: Principles and Practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (4), 395-398.
- Carpintero, E., González, C. y Cabezas, D. (2014). Evaluación Integral en docentes: Perfiles de docentes con respecto su percepción de la evaluación. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 61-74.
- CASPe [Sitio de internet] (2020). *Lectura crítica*. Actualizado 21-12-2005. Consultado 1 de mayo de 2020 de: <http://www.redcaspe.org/sobre-nosotros/por-que-lectura-critica>.
- Cowan, J. (2010). Developing the ability for making evaluative judgements. *Teaching in Higher Education*, 15(3), 323–334. <https://doi.org/10.1080/13562510903560036>.
- Dawson, Ph., Henderson, M., Mahoney, P., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D. y Molloy, E. (2019). What makes for effective feedback: staff and students perspectives. *In Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 25-36. DOI: 10.1080/02602938.2018.1467877
- DeLuca, C. LaPointe-McEwan, D. y Luhanga, U. (2016). Teacher assessment literacy: A review of international standards and measures. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(3), 251-272.
- Guirao-Goris, J. A., Olmedo, A., y Ferrer, E. (2008). El artículo de revisión. *Revista iberoamericana de enfermería comunitaria*, 1(1), 1-25.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *In Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. DOI: <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Ibarra-Sáiz, M. S. y Rodríguez-Gómez, G. (2020). Aprendiendo a evaluar para aprender en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 5-8.
- Knight, P. T. (2005). *El profesorado de educación superior: formación para la excelencia* (Vol. 8). Narcea Ediciones.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa

- López, V. M. y Palacios, A. (2012). Percepción de los futuros docentes sobre los sistemas de evaluación de sus aprendizajes. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(3), 317-341.
- Martín, P., Mateos, M., Martínez, P., Cerví, J., Pecharromán, A. y Villalón, R., (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. In *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 171.188). Graó.
- Merino-Trujillo, A. (2011). Como escribir documentos científicos (Parte 3). Artículo de revisión. *Salud en Tabasco*, 17(1-2), 36-40.
- Navaridas, F. (2019). Clarificación conceptual de evaluación. Manuscrito no publicado, Facultad de las Letras y la Educación, Universidad de La Rioja, Logroño, España.
- Ndalichako, J. L. (2015). Secondary school teachers' perceptions of assessment. *International Journal of Information and Education Technology*, 5(5), 326-330.
- Nicol, D. J. y Macfarlane-Drick, D. (2007). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education*, 31(2), 199-218.
- Orden 29/2014, de 4 de diciembre, por la que se regula la evaluación del alumnado que cursa Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja
- Prieto, G. y Delgado, A. R. (2010). Fiabilidad y validez. *Papeles del psicólogo*, 31(1), 67-74.
- Prieto, M. y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos*, vol. 34, n. 2, 245-262.
- Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
- Real Academia Española (2020). Diccionario de la lengua española de <https://dle.rae.es/evaluar>

- Real Academia Española (2020). Diccionario de la lengua española de <https://dle.rae.es/medir>
- Real Academia Española (2020). Diccionario de la lengua española de <https://dle.rae.es/calificar>
- Rodríguez, H. M. y Salinas, M. L. (2020). La evaluación para el aprendizaje en la educación superior: *Retos de la alfabetización del profesorado. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 111-137.
- Sach, E. (2012). Teachers and testing: An investigation into teachers' perceptions of formative assessment. *Educational Studies*, 38(3), 261-276.
- Sanmartí, N. (2007). *(10 ideas clave) Evaluar para aprender*. Barcelona: Grao.
- Sarramona, J. (1991). *Fundamentos de la Educación*, Barcelona, Ediciones CEAC.
- Shepard, L. A. (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, 29 (7), 4-14.
- Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, Ph. y Panadero, E. (2018). Developing evaluative judgement: enabling students to make decisions about the quality of work. *In Higher Education*, 76, 467-481. DOI:10.1007/s10734-017-0220-3
- Tejedor, F. J. (1998). Las estrategias utilizadas por los profesores universitarios para la evaluación del aprendizaje de los alumnos. *Madrid: CIDE (informe)*.
- Vergara, C. (2011). Concepciones de evaluación del aprendizaje de docentes destacados de Educación Básica. *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 1, n. 11, 1-30. Recuperado en http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/concepciones-evaluacion-aprendizaje-docentes-vergara.pdf